

ASZTALOS ANIKÓ

A TANULÓI BESZÉD FEJLESZTÉSE A 9. OSZTÁLYOS KÍSÉRLETI TANKÖNYV ALAPJÁN

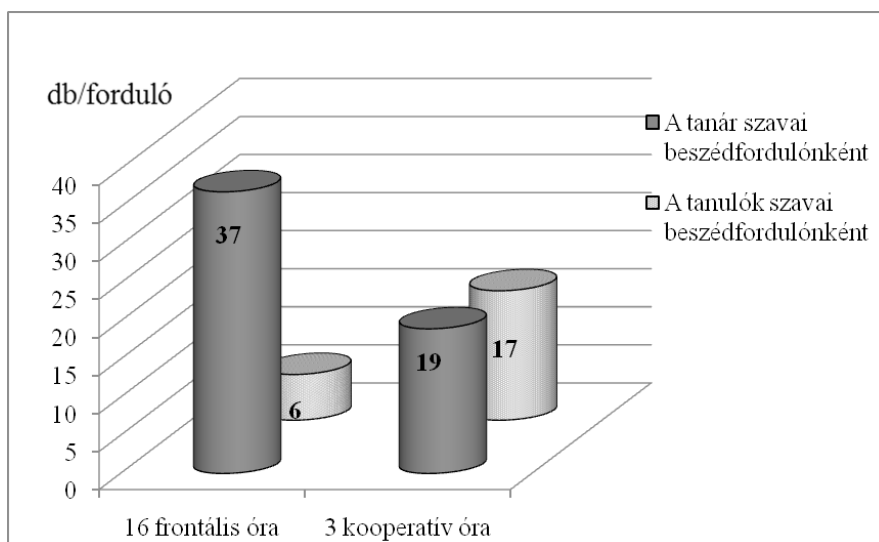
1. Bevezetés

A tanár a különféle gyakorlatokkal és módszerekkel hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulói beszédnek teret és időt engedve ösztönözze a diákokat különféle beszédproduktumok létrehozására (Asztalos 2016). Fontos, hogy a pedagógus a tanítási folyamat során célzottan segítse a diákok beszédének a fejlődését. A tanulmány röviden ismerteti az osztálytermi kommunikációra ható tényezőket, majd korábbi diskurzus kutatások összesítése által megfogalmazza a legfőbb eredményeket a tanulói beszédre vonatkozóan. Ezt követően rámutat arra, hogy az osztálytermi kommunikáció és a tankönyvek vizsgálatának eredményei számos ponton összefüggnek. Egy kutatás alapján feltárja, hogy a 9. osztályos kísérleti tankönyv mennyiben járul hozzá a diákok beszédének a fejlesztéséhez. Végül következtetéseket fogalmaz meg arról, hogy milyen feladatok jelentenek segítséget a pedagógusok számára akkor, ha a tanórák didaktikai célja a tanulói beszéd fejlesztése.

1.1. Kommunikáció az osztályteremben

Az osztálytermi kommunikációra számos tényező hat attól függően, hogy ezek személyi vagy dologi eredetűek (vö. Antalné 2003; 2006). Személyi jellegű lehet a pedagógus és a diákok személyisége, beszédkultúrája, a pedagógus gyakorlottsága, aktuális jellemzői, a tanár-diák kapcsolat stb. A dologi tényezők közé tartozhat a tananyag, a nevelési cél, az osztályterem, a tanulók létszáma, módszerek és szervezési módok, eszközök stb. Az utóbbiak közé sorolható a tanulmányban elemzett tankönyv is.

A diskurzus kutatások célja többek között az, hogy különböző változók függvényében feltárja a tanulók és a pedagógus beszédidejét, időbeli megoszlásukat az órán, beszédjellemzőiket. Az eddigi eredmények alapján megfogalmazható, hogy a tanárok a tanórák több mint 70 százalékában beszélnek, és a megnyilatkozásaik indokolatlanul hosszúak (vö. Szokolszky 1972; H. Varga 1996; Herbszt 2006; Antalné 2006, 2013; V. Raisz 1994; Boronkai 2009; Scheuring 2011; Tuba 2012; Kelemenné 2012; Király 2015). Egy korábbi kutatás (Asztalos 2015) rámutatott arra, hogy az órán alkalmazott munkaforma befolyásoló hatással van a tanár-diák beszéd arányára (1. ábra). A tanár a 16 frontális órán átlagosan 37 szóval nyilatkozott meg egy beszédfordulóban. Egy beszédforduló az egy beszélőtől származó beszéd, addig tart, ameddig a beszélő átadja a szót (vö. Boronkai 2009). A 3 kooperatív jellegű tanórán ez az arány jóval kiegyenlítettebb volt, a tanár 19 szóval, míg a diák 17 szóval nyilatkozott meg átlagosan.



1. ábra: A tanár és a tanulók szavainak átlagos száma egy beszédfordulóban

1.2. A tanulói beszéd és a tankönyvek vizsgálatának összefüggései

A tankönyv a tanulás-tanítás olyan multifunkcionális eszköze, amelynek három fő funkciója van (vö. F. Dárdai 2014):

- Diszciplináris funkció: ezáltal valósul meg az érték- és kultúraközvetítés.
- Pedagógiai funkció: a perszonalifikáció ösztönzője.
- Politikai funkció: a szocializáció segítője.

A tankönyvek sajátosságai és a tanulói beszédnek az osztálytermi kommunikációban való aránya számos ponton összefügghetnek. Így például lényeges lehet, hogy milyen módszereket és munkaformákat részesít előnyben a tankönyvi szöveg. Az osztálytermi kommunikációt befolyásolhatja az is, hogy a tanár által alkalmazott tankönyv írásbeli vagy szóbeli készségeket fejleszt inkább. Ebből következtethetünk a feladatok típusára és a legfőbb fejlesztési területre is. A pedagógus munkájában nagy segítség lehet egy olyan tankönyv, amely a tanulói beszédre épülő feladatokat állítja középpontba, így a tanár tervezőmunkája egyszerűsödhet abban az esetben, ha az órát a tanulók beszédének fejlesztésére alapozza.

A tankönyvkutatók körében már korábban megfogalmazódott az az igény, hogy a tankönyveket a megváltozott társadalmi igényeknek és az új módszereknek megfelelően formálják. Ilyen igény például, hogy az internet a tanulás és a tanítás hatékony eszköze, forrása legyen. Továbbá az, hogy a tanulók az új ismeretek megszerzését követően aktívan vegyenek részt a tanulási folyamatokban. A tankönyvi kérdések nagy része nem segíti az ismeretek továbbgondolását. A tanulói megértés mechanizmusára a tankönyvi feladatok kevésbé vannak tekintettel, és az ismeretekre és az élményekre való reflektív gondolkodást nem segítik (vö. Kojanitz 2006).

Kerber Zoltán (2006) a magyar nyelv és irodalom tankönyveket vizsgálva még specifikusabb problémákra irányítja rá a figyelmet. Így például, hogy ezek a tankönyvek nem adnak elég ösztönzést ahhoz, hogy a tanulók egymással megbeszéljék, megvitassák azt, amit a témáról tudnak vagy gondolnak. Három magyar nyelvi könyvet elemezve (Kerber 2005) arra a következtetésre jutott, hogy a legfőbb problémák a következők:

- A leíró nyelvtan dominanciája.
- A grammatikai szabályrendszer túlzott megjelenítése.
- A kommunikációs képesség fejlesztése sokadrangú.
- Az információk feldolgozásának technikái hiányoznak.
- A beszédtechnikai feladatok hiánya.
- Az új kommunikációs eszközök hiánya stb.

Az 1999-es Projekt 2061 fejlesztői által végzett természettudományos tankönyvek értékelésének szempontja volt, hogy a tankönyv ad-e elegendő ösztönzést ahhoz, hogy a tanulók elmondják a tapasztalataikat, gondolataikat, megvitassák egymással a véleményüket. Továbbá az, hogy a tanárnak segítséget ad-e a tankönyv ahhoz, hogyan használja fel a tanulói megbeszéléseket a tanulói tudás megerősítésére. Ez az ún. Promoting Students Thinking about Phenomena, Expertences and Konwledge, azaz a tanulók gondolkodásra ösztönzése a jelenségekkel, a tapasztalatokkal és a tanultakkal kapcsolatban (vö. Kojanitz 2014). Mindezek alapján megállapítható, hogy a tankönyvkutatók már korábban rámutattak arra, hogy a tankönyvek kevés olyan feladatot tartalmaznak, amelyek által a tanulók szóbeli kommunikációja fejlődhet.

Jelen tanulmány a kísérleti tankönyv feladatainak vizsgálatán keresztül tárja fel azt, hogy a tankönyv hogyan járul hozzá az osztálytermi környezetben megvalósuló tanulói beszéd fejlesztéséhez. A kutatás célja, hogy rámutasson, a tankönyvi szöveg a tanulók írásbeli vagy szóbeli készségeit fejleszti-e. Távlati célként fogalmazható meg az is, hogy a tankönyvek és a tanulói teljesítmény közötti összefüggés megfogalmazható legyen (vö. Kojanitz 2005). Az eredményeket hasznos volna a későbbiek során egy összehasonlító elemzés segítségével összevetni más tankönyvcsaládok kiadványaival is. A vizsgálat a megjelölt célokkal a szisztematikus tankönyvkutatásokhoz kapcsolódik, amely a tankönyvek didaktikai-pedagógiai funkcióit és tantermi felhasználását állítja a középpontba (vö. Dárdai et al. 2015).

A kutatás hipotézisei: 1. A feladatok dominánsan az írásbeli készségek fejlesztését szolgálják. 2. Az elemzett kategóriák közül az ismereteket rögzítő feladatok jelennek meg nagyobb számban. 3. A tankönyvi feladatok nagyobb arányban az egyéni munkát ösztönzik.

2. Anyag, módszer, kísérlet

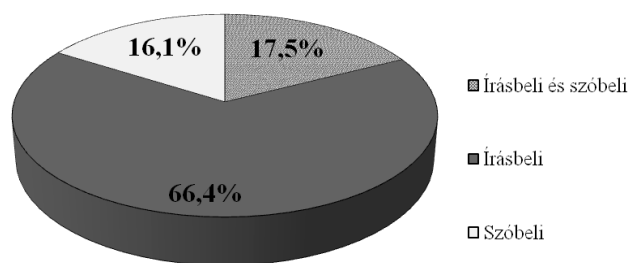
Jelen kutatás tárgya az interneten is elérhető 9. osztályos Magyar nyelv és kommunikáció című kísérleti tankönyv. A tankönyvi instrukciókból egy kb. 400 tételes korpuszt készítettem, amely a könyvben lévő feladatokat tartalmazta. Ezt követően a tételeket különböző szempontok szerint osztályoztam, és átlagértéket számoltam az eredmények összesítésének céljából.

A tankönyvi feladatok besorolása a következő kategóriák szerint történt:

- kategória: írásbeli, szóbeli, írásbeli és szóbeli készséget fejlesztő feladattípus
- kategória: alkalmazást, elmélyítést, rögzítést vagy problémamegoldást segítő feladattípus
- kategória: a tankönyv által megjelölt munkaforma.

3. Eredmények

A tankönyvi feladattípusok közül az írásbeli készséget fejlesztő feladatok vannak többségben, 66,4%-ban. A csak szóbeli készséget fejlesztő feladatok aránya mindössze 16,1%. A harmadik kategóriába (írásbeli és szóbeli) azok a feladatok tartoznak, amelyek írásbeli szövegből indulva a szóbeli készség fejlesztését is érintik, vagy fordítva (2. ábra).

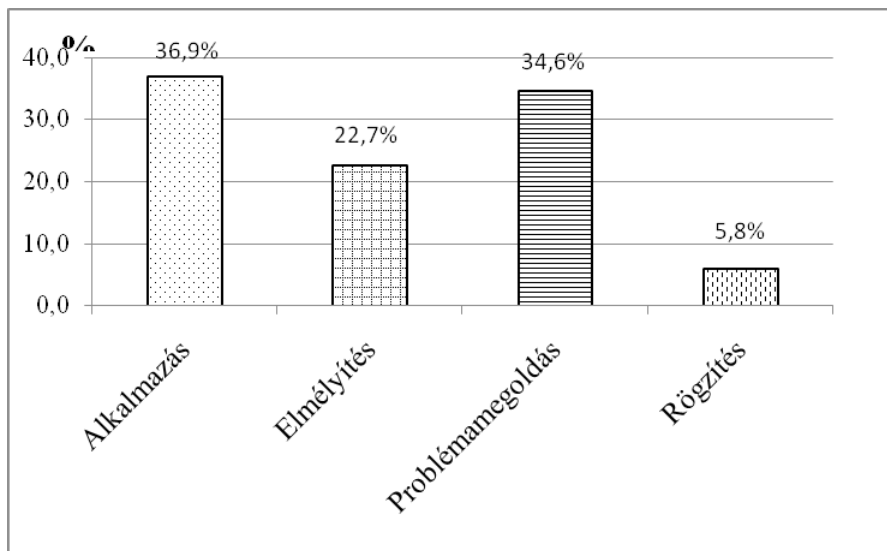


2. ábra: A tankönyvi feladatok százalékos megoszlása készségfejlesztés szerint

A feladattípusok didaktikai cél szerinti kategóriákba sorolása nagyobb gondot okozott, ezért a Kojanitz László (2005) által megnevezett csoportok – alkalmazó, problémamegoldó, elmélyítő, rögzítő – szerint osztályoztam a feladatokat. Alkalmazónak neveztem azokat a feladatokat, amelyek a megtanulandó anyag leírása után gyakoroltatták az új ismeretet. Problémamegoldónak tekintetem azokat a feladatokat, amelyek során a tanulóknak a megtanult ismeretek birtokában valamilyen helyzetet, szituációt kellett megoldaniuk. Az elmélyítő feladatok közé azokat soroltam, amelyek a tudásanyag jobb megértését ösztönözték. A rögzítő típusba azok a feladatok kerültek, amelyek nem közvetlenül az ismeretközlő, leíró részek után következtek, hanem a tankönyvi szöveg későbbi részén utaltak vissza az előző egységben tanultakra.

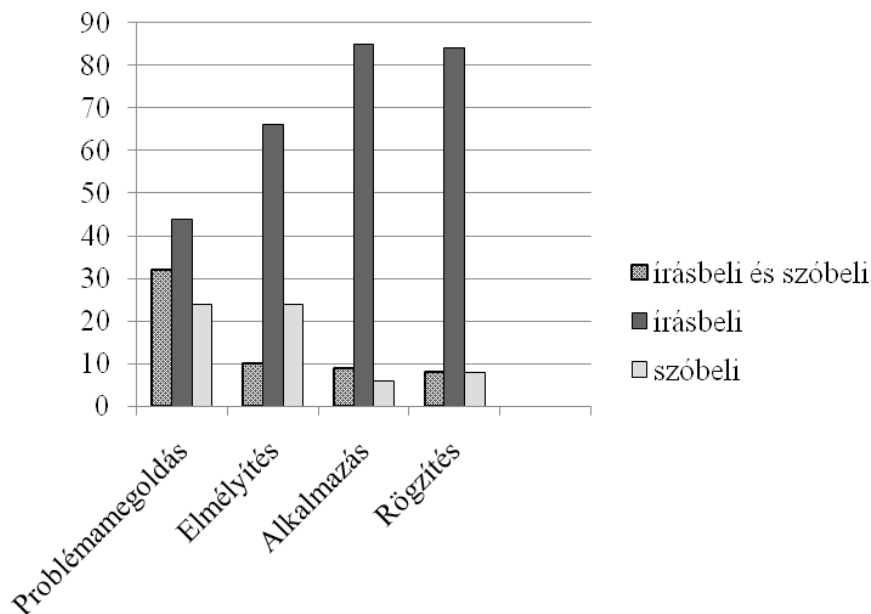
Ebben az esetben a kategóriákba sorolás a kutató saját véleménye szerint történik, sokkal hatékonyabb lenne azonban, ha ezt a felosztást egy erre kijelölt csoport végezné el, hiszen még egzaktabb lehetne a besorolás. Az eredmények jelzésértékűek lehetnek a feladatok didaktikai céljának meghatározásában.

A feladatok közül a legmagasabb arányú az ismeretet alkalmazó feladatok száma, 36,9%, ezt követi a problémamegoldó feladat, amely 34,6%. Az ismereteket elmélyítő típus 22,7%, míg a rögzítés mindössze 5,8% (3. ábra).



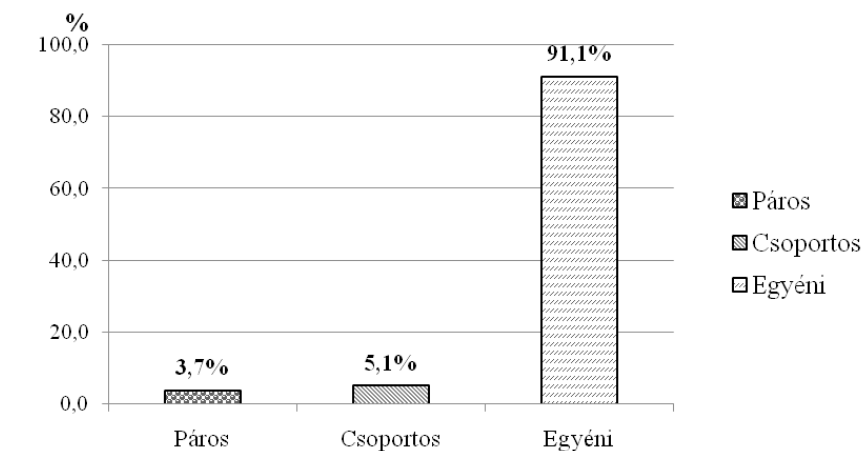
3. ábra: A feladatok felosztása didaktikai cél szerint

Az írásbeli készséget fejlesztő feladatok mind a négy kategóriában a legmagasabb arányúak, az ismereteket alkalmazókban a legnagyobb a számuk, 85%, míg a problémamegoldókban 44%. A szóbeli készséget segítő feladatok a problémamegoldó és az elmélyítő feladatokban a legmagasabbak, 24%. Figyelemfelkeltő, hogy az ismereteket rögzítő feladatokban 8%, míg az alkalmazó feladatokban 6% (4. ábra).



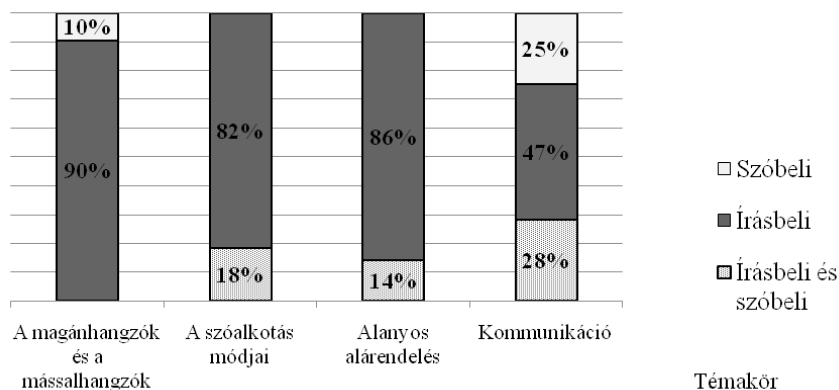
4. ábra: A feladattípusok és a készségfejlesztés összefüggései

A tankönyvi feladatokban megjelenik az az instrukció, hogy a pedagógusnak a feladatot milyen munkaformában célszerű alkalmaznia a tanórákon. Az alábbi ábra szemlélteti, hogy a feladatok 3,7%-a páros, 5,1%-a csoportos és 91,1%-a egyéni munkaformát jelöl meg (5. ábra).



5. ábra: A feladatokban megjelölt munkaformák aránya

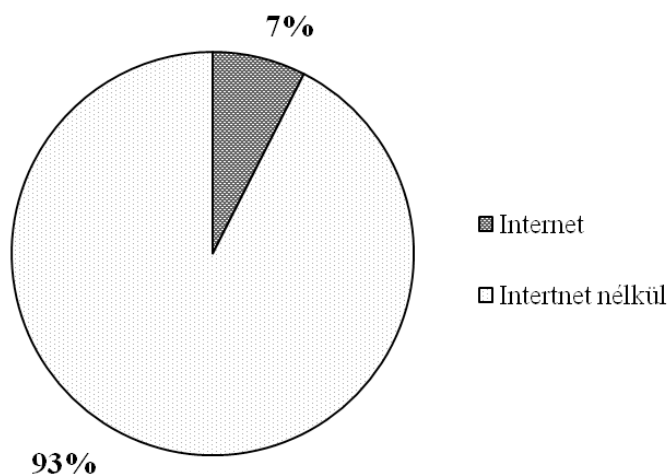
A feladattípusok a témakör és a célzott készség fejlesztése szerint más arányt mutatnak. A magánhangzók témakörében, amely tipikusan a szóbeliségen alapul, a feladatok mindössze 10%-a szóbeli és 90%-a írásbeli. A szóalkotás témakörében meg sem jelennek olyan feladatok, amelyek csak szóbeliségen alapulnának, a feladatok 82%-a írásbeli (6. ábra).



6. ábra: A feladattípusok megjelenése a témakörök függvényében

Egy korábbi kutatás (Kojantiz 2006) rámutatott arra, hogy a tankönyvek nem alkalmazkodnak megfelelő módon a megváltozott társadalmi igényekhez. A tankönyvek nem segítették azt, hogy az internet a tanulás és a tanítás

hasznos forrása legyen. A kísérleti tankönyv pozitív törekvése, hogy a feladatok megoldásához az internet használatára ösztönöz, ezzel a tanulók tudatosabb internethasználókká válhatnak, és nőhet a tanulási motivációjuk is. A feladatok 7%-ában megjelenik az internet használata.



7. ábra: Az internet használatának megjelenése a kísérleti tankönyv feladataiban

4. Összegzés és következtetések

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a 9. osztályos Magyar nyelv és kommunikáció című kísérleti tankönyv kevésbé ösztönzi a tanulók szóbeli kommunikációját. Főként olyan feladatok találhatók benne, amelyeket a tanulók egyénileg oldanak meg. Az első hipotézis beigazolódtott, a tankönyvi feladatok dominánsan az írásbeli készségek fejlesztését célozzák meg. Az elemzett kategóriák közül azonban az alkalmazó típusú volt a legdominánsabb 36,9%-ban, és az ismereteket rögzítő feladatok mindössze 5,8%-ban jelentek meg. Ez az eredmény a második hipotézist megcáfolta. A harmadik hipotézis beigazolódtott, bár a tankönyv pozitív jellemzője, hogy a feladatok leírásában vannak olyan részek, amelyek a csoportos és a páros munkát ösztönzik, de nagyobb arányban az egyéni munka jelenik meg.

Mindezek alapján elmondható, hogy olyan tankönyvi feladatokra lenne szükség, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók minél többször és összefüggően szövegezzék meg a tanórákon, így például:

Csereberekártyák: A diákok egy, a tanár által elkészített kártyacsomag alapján kérdéseket tesznek fel egymásnak, amelyekre válaszolnak. Ezután kártyákat cserélnek, és megismétlik egy másik tanulóval is a kérdezést. A gyakorlat fejleszti a tanulók kérdezési technikáit, a részben tervezett beszédüket, és növeli a tanulók közötti párbeszédüket.

Egyetértésjáték: A tanulók párban érveket fogalmaznak meg egy témával, képpel vagy szöveggel kapcsolatban. Megbeszélik, hogy mi egyezik az álláspontjukban. A gyakorlat folyamán fejlődik a diákok spontán beszéde.

Félmondatos játék: A diákok körben ülve játszanak. Egy tanuló a tananyaggal kapcsolatban elkezd mondani egy mondatot, és a következő befejezi. A tanulók részben tervezett beszéde fejlődhet a gyakorlat által.

Terítsd és húzz: Minden csoport kap egy olyan kártyacsomagot, amely kérdéseket tartalmaz a tananyaggal kapcsolatban. A csoporttagok egymást kérdezik, a szerepek folyamatosan cserélődnek. A tanulók a választ dicsérhetik és javíthatják is. A gyakorlat alkalmas a tanulói spontán beszéd fejlesztésére. (vö. Antalné–Raátz 2004, 2010; Bárdossy et al. 2002; Gedeon et al. 1991; Kagan 2001, 2009; Tóth 2006).

A feladatokban több témakörben is megjelenik az internet használata, amely motiváló lehet a tanulók számára. A tankönyv azonban azokat a témaköröket is írásbeliként tárgyalja, amelyek tipikusan szóbeliek pl.: hangok, hangtörvények stb. Olyan feladatokra lenne szükség, amelyek a hosszabb és összefüggő tanulói beszédet ösztönzik.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2003. A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia* 4. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (2015. 12.15.)
- Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2004. *Magyar nyelv és kommunikáció. Szövegértés és szövegalkotás*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 225. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2013. Pragmatical and Pedagogical Analysis of Teachers' Turns in Classroom Discourse. In: János Tibor Karlovitz (edit): *Questions and Perspectives in Education*. Komarno: International Research Institute s. r. o. 30–40.

- Asztalos Anikó 2015. A tanórai kifejezőkészség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.): *Tanóratervezés és tanórakutatás*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 103–127.
- Asztalos Anikó 2016. A tanulói és a tanári beszéd vizsgálata. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok*. International Research Institute. 57–65. <http://www.irisro.org/pedagogia2016kotet/22AsztalosAniko.pdf> (2016. 05. 05)
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethóné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécs–Budapest. Pécsi Tudományegyetem.
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum. Budapest.
- Fischerné Dárdai Ágnes 2014. *A tankönyvfejlesztés lehetőségei és irányai c.* előadás. TÁMOP 3.1.2-B Megújuló tankönyv című nemzetközi konferencia. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/f._dardai_agnes_a_tankonyvfejlesztes_lehetosegei_es_iranyai.pdf (2016. 05. 12)
- Fischerné Dárdai Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia 2015. Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II. A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései. *Történelemtanítás*. VI. 1–2. szám. http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2015/07/06_01_02_DDMMK.pdf (2016.05.13)
- Gedeon Éva – N. Tóth Zsuzsa – Rádai Péter 1991. *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- H. Varga Gyula 1996. A tanári beszéd kommunikációs közege. In: V. Raisz Rózsa (szerk.): *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 207. Budapest. 210–224.
- Kagan, Spencer – Kagan, Miguel 2001, 2009. *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft. Budapest.
- Tóth Beatrix 2006. *A szövegértés fejlesztésének gyakorlattípusai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. www.ntk.hu (Módszerver, Magyar Nyelv és Kommunikáció 1.)
- Kelemenné Széll Zsuzsanna 2012. Kooperatív tanulás – tantárgyi attitűdök. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=381> (2015. 11. 20)
- Kerber Zoltán 2005. Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése 2. *Iskolakultúra*. 10. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00097/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_10_107-119.pdf (2015. 05. 01)
- Kerber Zoltán 2006. Magyar nyelv és irodalom. In: Kojanitz László (szerk.): *A tankönyvek korszerűségét meghatározó tényezők. Elemző tanulmányok a tankönyvértékelés szempontrendszerének és módszerének korszerűsítéséhez*. Commitment Pedagógiai Intézet. Budapest. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tankonyvkutatasok/tankonyvek> (2016. 05. 10)
- Király Flóra 2015. Tanári kérdezői stratégiák osztálytermi kontextusban. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.): *Tanóratervezés és tanórakutatás*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 67–85. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_10.pdf (2016. 05.10.)

- Kojanitz László 2005. A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ko-Kojanitz-Tankonyvkutatas.html> (2016. 05. 05.)
- Kojanitz László 2006. *A tankönyvek korszerűségét meghatározó tényezők. Elemző tanulmányok a tankönyvértékelés szempontrendszerének és módszerének korszerűsítéséhez*. Commitment Pedagógiai Intézet. Budapest. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tankonyv-kutatasok/tankonyvek> (2016. 05. 10)
- Kojanitz László 2014. A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új Pedagógiai Szemle*. 5–6. 45–67.
- Scheuring Flóra 2011. Egy tanárikérdés-típus diskurzusgrammatikai vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://anyp.hu/cikkek.php?id=345> (2016. 04. 20.)
- Szokolszky István 1972. „Hagyományos” és „korszerű” órávezetés. In: *Válogatott tanulmányok*. Könyvkiadó. Budapest
- Tuba Márta 2012. A kooperatív csoportmunka tanulásirányítása. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://anyp.hu/cikkek.php?id=419> (2016. 05. 05.)
- V. Raisz Rózsa 1994. Mondat-és szövegformálás a tanár beszédében. In: Szende Aladár (szerk.): *Anyanyelvi nevelés–embernevelés*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 198: 115–122.

Abstract

The study summarizes with the short introduction of the factors effecting classroom communication and previous discourse researches the main results related to students talk. In addition, it points out the connection between classroom communication and the study of course books.

In frame of a research it shows in which way the pilot 9th class course book contributes to the improvement of students talk and confirms the results by sorting the exercises in the course book into three categories. Finally, it formulates conclusions about the type of exercises that could improve students talk.